



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

## Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : comparaison France - Allemagne

**Anemone Geiger-Jaillet**

Université de Strasbourg / ESPE, France  
anemone.geiger-jaillet@unistra.fr

Reçu le 10-02-2016 / Évalué le 20-02-2016 / Accepté le 24 mars 2016

### Résumé

Cette contribution présente aux lecteurs francophones ce qu'est un parcours d'éducation-formation en Allemagne. L'article explique d'abord quelques principes culturels traditionnels et philosophiques plus généraux constitutifs du système éducatif allemand au sens de Bildung, avant de présenter les trois étapes, le préscolaire, le primaire et l'enseignement secondaire. À la fin de chaque étape, nous nous demanderons par quels aspects l'Allemagne et la France pourraient éventuellement montrer des ressemblances.

**Mots-clés** : éducation, formation, Bildung, système éducatif latin-méditerranéen, système éducatif de type germanique

### Lehr- und Lernkulturen: ein deutsch-französischer Vergleich

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt dem frankophonen Leser in vergleichender Perspektive die (Aus-) Bildung in Deutschland und Frankreich vor. Der Artikel beschreibt zunächst einige allgemeine kulturelle und philosophische Prinzipien des deutschen Bildungssystems, bevor in drei Teilen der frühpädagogische Bereich, die Grundschule und die weiterführenden Schulen erläutert werden. Jeder Teil endet mit der Frage, inwiefern sich Deutschland an Frankreich annähert und umgekehrt.

**Schlüsselwörter** : Bildung, Ausbildung, Erziehung, Bildungssystem, Deutschland, Frankreich

### Cultures of learning and teaching: comparisons between France and Germany

### Abstract

This paper presents to French-speaking readers three different levels of the German education system: preschool, primary school and secondary school. To this end it first explains some general cultural and philosophical principles within the German education system with regard to the notion of 'Bildung'. At the end of each section we then examine in which respects Germany potentially resembles France and vice versa.

**Keywords**: education, training, France, Germany

Nos expériences d'ancienne étudiante, de chercheur et de maman dans les deux pays concernés nous amènent à exposer dans cet article une vision forcément personnelle de la thématique. Nous présenterons en trois étapes ce qu'est un parcours d'éducation-formation en Allemagne, dans une comparaison avec les expériences et les références que peut avoir le lecteur francophone. À partir des quelques principes très généraux qui distinguent les fondements culturels et philosophiques du système éducatif allemand du système français (point 1), nous présenterons les aspects significatifs du préscolaire (2), du primaire (3) et de l'enseignement secondaire (4), avant d'indiquer quelques pistes où - selon nous - les deux systèmes semblent se rapprocher.

### 1. Quelques principes culturels et philosophiques qui régissent le système éducatif allemand

Cette première partie sera volontairement très schématiquement contrastée. Nous nuancerons nos propos dans les parties ultérieures.

Dans la catégorisation des systèmes éducatifs européens de Francine Vaniscotte (2001), l'Allemagne fait partie des pays qui appartiennent au « type germanique » comme l'Autriche, le Luxembourg, la Suisse et les Pays-Bas. Ces pays ont hérité du système traditionnel en trois cursus distincts et connaissent une orientation précoce, « destinée à favoriser l'insertion sociale et professionnelle future de l'élève » (Vaniscotte, 2001 : 406). Inspirée par le protestantisme où chaque individu est personnellement responsable de ses actes, l'une des aspirations de la vie est celle de se former, se cultiver (exprimé en allemand par *sich bilden*), et non seulement d'être formé (formulation passive). En revanche, comme la famille et la société toute entière contribuent à la formation du jeune, il est normal que celui-ci rende quelque chose à la société. Par un geste de restitution (littéralement *give-back*), on rendra quelque chose à la collectivité. Si un individu s'est découvert des talents au piano, alors il travaillera tous les jours son piano, et il réjouira les auditeurs par un concert qui sera alors un de ces gestes de restitution envers la société. Voilà pour l'idéal dans un pays à forte culture chrétienne protestante.

La prémisse à cela est bien entendu que chaque individu possède des facultés et qu'il faut être patient ou persévérant pour les découvrir. Et justement, afin de pouvoir découvrir ses talents cachés, l'individu a besoin de temps pour pratiquer différents sports, des arts, des instruments, et cætera.

*Un Bildungsideal, idéal d'éducation et de culture (...) appelle chacun à assurer l'épanouissement des facultés qu'il porte en lui. L'être humain contribue au progrès de la société et de l'humanité par son aspiration à l'éducation et à la culture. (Stephan, 1990 : 299 in Leenhardt/ Picht)*

On peut aller plus loin en affirmant que, contrairement aux « Lumières françaises », l'*Aufklärung* allemande situe l'origine de la liberté dans l'effort de l'individu se dépassant lui-même. « Autrement dit, le fait de se fixer librement une obligation est précisément ce qui libère » (Geiger-Jaillet, 2010 : 80).

C'est la raison initiale de l'organisation scolaire en demi-journées de cours collectifs, l'autre demi-journée étant consacrée à ce que chacun réveille ses talents, de façon plus individualisée. En effet, le système éducatif de type germanique repose sur la conviction qu'il existe bien d'autres endroits pour apprendre que l'école (littéralement *außerschulische Lernorte*) et qu'ils sont aussi valorisants, voire plus motivants. Faire ses propres expériences est non seulement utile, mais nécessaire au développement de la personnalité d'un jeune. C'est la raison pour laquelle de « nouvelles » méthodes de travail scolaire ont fait leur apparition en Allemagne plus tôt et plus massivement qu'en France : *Stationenarbeit* (ateliers), *Freiarbeit* (travail libre), *Projektarbeit* (travail par projet), *Zeitfenster* (travail sur un projet, par exemple une semaine, pendant laquelle aucun autre cours habituel n'a lieu). Les contenus en tant que tels sont à la limite moins importants que le transfert potentiel des méthodes utilisées, leur réutilisation ou le réinvestissement des acquis dans d'autres contextes. On pourrait schématiser en disant qu'en Allemagne, la réflexion et le débat sur un sujet priment sur la connaissance encyclopédique du domaine abordé. La culture générale basée sur des connaissances reproductibles ou évaluables est un peu plus enracinée en France.

En comparaison, la France, dont le système latin et méditerranéen (Vaniscotte, 2001) est historiquement basé sur l'éducation catholique et l'enseignement par les Jésuites, part du principe beaucoup plus hiérarchisé d'un maître compétent qui 'délivre' de façon structurée son savoir aux élèves, 'ignorants' par définition. C'est donc un socle commun de connaissances fixé par un Ministère national de l'enseignement qui garantit le traitement équitable des notions de base sur tout le territoire. De ce fait, on évoque moins souvent l'importance de la personnalité des enseignants (comme modèle, mentor spirituel, comme animateur d'apprentissage, etc.) : l'idée sous-jacente est plutôt celle que le savoir prime, peu importe qui est l'enseignant réel devant la classe. Pour l'élève du secondaire, le ressenti est souvent le suivant : différents enseignants se succèdent tout au long de la journée, et sur fond de contenus communs (le socle), chacun impose son règlement, ses démarches et ses modes d'évaluation. L'élève en France est donc davantage dans la situation où il se fait former (formulation passive), où la motivation est plutôt extrinsèque et le savoir transmis davantage de type encyclopédique, reproductible et vérifiable, ce qui in fine instaure une concurrence entre les élèves. Rares sont les collèges où on ne donne pas de notes chiffrées, rares également les établissements

qui pratiquent massivement la pédagogie de projet, celle-ci restant plutôt réservée aux mouvements de pédagogie moderne tel le mouvement Freinet. C'est dans ce contexte que pour l'Allemagne, l'objectif ultime de l'éducation scolaire est celui de faire trouver à chacun 'sa place' dans la société en harmonie avec ses talents, quand la France prône comme objectif de transmettre des connaissances afin de « *réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen* »<sup>1</sup>.

## 2. Le préscolaire qui ne se veut surtout pas *vorschulisch*

Nous allons le voir, ces principes sont sous-jacents au moindre acte pédagogique ou éducatif.

La France et l'Allemagne accueillent les jeunes enfants dans des structures de pré-scolarisation très différentes en termes de fonctionnements, d'activités et de contenus proposées, de durées de fréquentation par les enfants.

Si l'enfant en France va vite comprendre qu'il devient « élève » dès qu'il franchit le seuil de l'école maternelle, qu'il va devoir obéir, « travailler » et non plus « jouer » comme les « bébés » (Geiger-Jaillet, 2010 : 77), dans un *Kindergarten*<sup>2</sup> allemand, « *l'aménagement, l'organisation, les formes différentes de surveillance, le bruit de fond surprennent le visiteur autant que les enfants qui jouent dehors, sous la pluie* », équipés de leur *Matschhose* (une sorte de barboteuse) que le lecteur trouvera à acheter à la rentrée un peu partout.

Voilà pour la relation complexe qui lie ou oppose le jeu et l'apprentissage dans les deux traditions culturelles.

Notre premier axe d'analyse concerne la socialisation de l'enfant.

Selon son principe d'organisation sociale primordial, l'Allemagne attribue en premier lieu à la famille la responsabilité de socialiser le jeune enfant (cf. *Grundgesetz*<sup>3</sup>). C'est seulement en prolongement de la famille que des modes d'accueil se sont développés, des structures municipales, confessionnelles, ou associatives. Les assistantes maternelles sont presque inexistantes, avec 0,6% de garde chez les 3-5 ans en mars 2014<sup>4</sup>. Il y a un consensus largement partagé dans lequel l'éducation préscolaire est prioritairement l'affaire de la famille élargie, où l'école doit être non scolarisante, à dominante ludique et individualisée, afin de construire l'autonomie de l'enfant. Cela explique que beaucoup de parents ne souhaitent pas « déposer » (*abgeben*) leurs enfants toute la journée, ni tous les jours de la semaine, dans une structure d'accueil (Durand, 2002 : 38, 118). Les mamans qui le font sont (encore) décriées et traitées de *Rabenmutter* (littéralement mère corbeau), de mère indigne. D'après Dussap-Köhler (2002 : 9), après

le couple fusionnel mère-enfant, l'évolution suit grosso modo les étapes suivantes : l'enfant va s'ouvrir tout d'abord aux membres de la famille, au cercle d'amis et aux *Krabbelgruppen* (littéralement groupes d'enfants qui rampent) où l'enfant, accompagné de sa mère, peut rencontrer d'autres enfants qui, comme lui, se déplacent encore à quatre pattes, puis à la communauté environnante et enfin au *Kindergarten*.

Le fait que la société allemande confère un rôle primordial à la famille dans la responsabilité de l'éducation des jeunes enfants et ne délègue pas volontiers celle-ci à l'État est dû au contexte social, historique, culturel et à la notion de *Bildung* (Dumont, 1991). L'Allemagne nazie, tout comme le système de garde de l'ex-RDA, y sont pour beaucoup. Comme ces deux expériences allemandes ont été organisées au sein d'un système éducatif centralisé et de plus inspiré par deux dictatures, la République Fédérale a régionalisé l'Éducation, diminuant ainsi le pouvoir potentiel étatique : chaque région (*Bundesland*) dispose d'un *Kultusministerium* (Dussap-Köhler, 2002 : 6), une sorte de ministère de la culture et de l'éducation.

Les mères recherchent plutôt d'autres moyens pour socialiser leurs enfants dans des groupes mamans-bébés de massage, de bébé-nageurs, des groupes de jeux paroissiaux, dans un groupe d'initiation musicale (*musikalische Früherziehung*), mais également sur l'aire de jeux qui reste le rendez-vous quotidien pour les jeunes enfants, le plus souvent sous la surveillance d'un membre de la famille. C'est dans ce lieu qu'on apprend, qu'on observe, qu'on arrive à défendre ou à partager sa pelle ou sa balle, qu'on glane de nouvelles expressions (et des gros mots), qu'on commence à connaître les limites de son corps (sauter de la troisième marche de l'échelle qui mène au toboggan) et à vaincre sa peur. Ces multiples expériences favorisent le développement psychomoteur, langagier, social, bref le développement de la personnalité. La philosophie sous-jacente serait-elle celle de préserver à tout prix l'enfance heureuse (*goldene Kindheit*) ? S'il y a bien conscience qu'il faut une rupture à un moment, les premières années sont imprégnées de l'idée d'un espace de protection, d'un *Schonraum* qui a fait couler beaucoup d'encre chez les pédagogues des années 1970.

Mais le modèle historique des mères au foyer qui s'occupent intensément de leurs enfants ne fonctionne plus si bien. L'Allemagne connaît une baisse importante de la natalité, qui s'est également produite après la chute du mur dans les régions de l'ex-RDA<sup>5</sup>. Plus les femmes sont diplômées, moins elles ont d'enfants : en 2012, environ 30 % des femmes diplômées de l'enseignement supérieur entre 45 et 49 ans n'avaient pas d'enfants<sup>6</sup>. Ces chiffres sont plus importants dans les villes-États (Bremen, Hamburg, Berlin) que dans les autres *Länder*. S'occuper d'un enfant est certes gratifiant, mais cela a un prix, en termes financiers et professionnels, surtout

pour la femme. Rester à la maison durant trois à cinq ans pour un premier enfant fait souvent consensus, mais non pas d'investir le même temps pour un second ou un troisième enfant. La carrière serait alors terminée avant d'avoir réellement pris son essor. Comme en même temps, les foyers où l'on vit à plusieurs générations sous un même toit se font plus rares, les jeunes couples sont tiraillés entre des choix difficiles : n'avoir aucun enfant, ou n'en avoir qu'un seul et commencer très tôt la course aux places en crèches. Depuis le premier août 2001, chaque enfant au-delà d'un an a le droit d'avoir une place dans une structure<sup>7</sup>, mais localement ou régionalement, les places ne sont pas garanties<sup>8</sup>. Le mieux est alors d'inscrire déjà son enfant avant la naissance(...) (sic).

Le deuxième axe d'analyse est celui de la réorganisation des crèches et surtout des jardins d'enfants. Il s'agit de les adapter à un public multiculturel, qui n'est plus le public germano - allemand d'autrefois. Or, les prémisses décrites plus haut pour un public allemand fonctionnent moins bien pour des étrangers socialisés dans d'autres cultures. Deux programmes nationaux du Ministère (BMFSFJ) témoignent de cette prise de conscience récente<sup>9</sup>.

Depuis que les résultats décevants des enquêtes PISA ont secoué l'Allemagne, la vision allemande des acteurs éducatifs, de beaucoup de parents et des décideurs politiques s'est rapidement modifiée. On considère dorénavant le préscolaire comme un des éléments clés de la réussite scolaire et la Conférence Permanente des Ministres de l'Enseignement (KMK) a mis en place dès 2004 une sorte de curriculum cadre pour les trois / six ans - chose inédite et unimaginable jusqu'à présent. L'un des facteurs problématiques a été identifié comme étant celui de la trop grande liberté dans le dispositif. Sous prétexte que les enfants déterminent eux-mêmes à quoi ils ont envie de jouer dans la structure de garde, certains enfants échappaient à un minimum d'activités communes encadrées. Une des questions les plus brûlantes est celle des moyens de faire acquérir à tous la langue de la scolarisation future, à savoir l'allemand. Peut-on 'obliger' des enfants turcs à suivre tous les jours des ateliers de langage en allemand, alors que c'est contraire au principe de « chacun décide de jouer à ce qu'il veut » le matin ? Pire encore, que faire si l'enfant ne fréquente pas de *Kindergarten* avant d'entrer à l'école obligatoire autour de son sixième anniversaire? Voilà quelles ont été les discussions menées en Allemagne au cours de ces dernières années.

Des tests ont alors été développés pour les jardins d'enfants, avec ou sans appui sur la langue d'origine des enfants, afin de déterminer s'il y avait un lien causal entre la maîtrise de la langue allemande comme future langue de scolarisation et la réussite scolaire. Et c'est là qu'on a constaté que des enfants germanophones issus de milieux défavorisés (*bildungsferne Schichten*) avaient les mêmes lacunes dans la

langue allemande que les enfants d'autres origines arrivés plus récemment, nouveau public d'enfants de familles d'immigration récente. Aujourd'hui, les *Kindergärten* testent systématiquement les enfants à l'âge de cinq ans, avant de mettre en place des ateliers de soutien systématique, destinés à développer le vocabulaire et l'expression orale, c'est-à-dire le langage des enfants identifiés comme étant « à besoins particuliers ». Chaque structure de garde est d'ailleurs libre d'utiliser le test qu'elle veut et de suivre le programme de remédiation qu'elle souhaite, l'offre étant importante (Kany / Schöler, 2007).

Autre évolution, tous les *Länder* allemands sont désormais dotés de programmes pour les *Kindergärten*, avec des compétences explicites à atteindre. Tous font appel à la notion centrale de *Bildung* au sens de développement de soi, mais ce sont bien seize programmes différents qu'on met en œuvre. Dès cet âge, il y a bien maintenant un rôle d'instruction et d'éducation (*Erziehungs- und Bildungsauftrag*), mais qui est mis en œuvre différemment selon la *Heimat* de l'enfant. *Heimat* fait appel à la fois à l'origine, l'environnement géographique proche, mais également à l'endroit où l'on se sent chez soi, même si ce n'est pas l'endroit où on est né.

Que fait-on concrètement dans un jardin d'enfants allemand ?

Nous citerons comme illustration quelques mots-clés empruntés au livre de Béatrice Durand (2002). Il faut que l'ambiance soit *gemütlich* (confortable) que les enfants soient sollicités, mais qu'ils aient également la possibilité de se retirer du groupe ou au contraire d'avoir un espace pour se défouler (*Tobezimmer*). C'est donc une alternance plus marquée entre *gruppenfähig sein* - être apte à la vie en groupe - et le droit de se retirer, *sich selbst finden* (Durand, 2002 : 110), alors qu'au même âge, l'enfant français est exposé au collectif toute la journée. En Allemagne, tout doit être *kindgerecht* ou *kindgemäß* (adapté à l'enfant), de la taille des chaises aux jouets, de préférence en bois, du rythme de l'enfant à respecter (y compris le sommeil) aux activités proposées. Ce sont les besoins de l'adulte qui passent après ceux de l'enfant, nous sommes proches de l'idée d'enfant-roi ou tout simplement d'enfant au centre de l'école. Et il ne faut en aucun cas brûler les étapes, mais être partenaire du développement de l'enfant et observateur de son évolution. Il existe de nombreuses versions de fiches d'observation (*Beobachtungsbögen*) remplies par les éducateurs qui sont communiquées à intervalles réguliers aux parents, sous forme d'échange oral. Ces observations sont possibles, parce que les groupes en *Kindergarten* sont multi-âges et chaque groupe de quinze à vingt enfants est géré par un duo d'adultes de même responsabilité et du même statut.

La conception du développement de l'enfant en Allemagne est davantage celle d'un modèle social de *Sozialfürsorge* (*care* en anglais), proposant un espace de

protection (*Schonraum*) tel que le souhaitait déjà Maria Montessori, alors qu'en France, la conception de l'apprentissage est attachée à un apprentissage scolaire individuel (*Schulmodell* ; Schomacher, 2001).

*Le rôle de l'enfant dans un Kindergarten en Allemagne est multiple. On lui offre des choses, mais on attend des choses de lui en retour. Il doit gérer la séparation avec le cadre familial, s'ouvrir aux autres, s'intégrer au groupe et accepter d'être « socialisé », développer sa capacité d'expression et de compréhension de la langue allemande, participer et répondre positivement aux stimulations (il a comme un « devoir d'implication » dans son propre processus d'apprentissage, mais on accepte aussi qu'un enfant, momentanément, n'ait pas envie de jouer). (Geiger-Jaillet, 2010 : 87).*

Le domaine préscolaire est donc actuellement en quête d'affirmation en Allemagne. Les grèves des éducateurs en 2015-16 montrent un certain malaise de la société : alors qu'il y a de moins en moins d'enfants en Allemagne, le personnel qui s'occupe de cette progéniture si précieuse continue à être sous-payé. C'est dans ce contexte que certains *Länder* voulaient même rémunérer les parents afin de les inciter à rester à la maison en leur proposant 150 € de *Betreuungsgeld* par mois (argent pour s'occuper de la garde), mais la cour constitutionnelle (*Bundesverfassungsgericht*) a jugé en 2015 que la mesure était illégale.

Des deux côtés du Rhin, le personnel éducatif pour la petite enfance est surtout féminin.

Le premier mars 2015, 32,9 % des enfants sur le sol allemand de moins de trois ans se trouvaient dans une structure de garde<sup>10</sup>, mais ils n'étaient que 2,6 % dans leur première année de vie. La séparation doit être progressive et reste un grand thème de la littérature de vulgarisation des sciences de l'éducation.

Le lecteur intéressé pourra trouver sur le portail<sup>11</sup> consacré à l'éducation infantine, le taux d'encadrement dans chaque pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et par âge des enfants. Il est plus que significatif que ce taux de « participation » des enfants d'une classe d'âge se traduit en allemand par *Bildungsbeteiligungsquote*.

Pour terminer par une comparaison plus schématique : contrairement à l'usage en Allemagne, on a pour l'école maternelle française un programme unique, un cadre national, des enseignants diplômés après cinq années d'enseignement supérieur et lauréats d'un concours. Dans une classe, des adultes titulaires, des ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles) et, souvent, des contractuels s'occupent des plus petits, quand le personnel de cantine est



différent de celui de l'encadrement pédagogique. À l'inverse, il y a continuité du personnel encadrant dans un *Ganztagskindergarten* (jardin d'enfants à la journée) en Allemagne : l'approche plus holistique ne distingue pas entre tâches plus 'nobles' (enseigner, instruire) et les autres tâches. Les parents jouent un plus grand rôle de *Mitbestimmung* (participation) dans toutes les institutions de garde et même à l'école. Le *Kindergarten* et, surtout, l'école primaire allemande se conçoivent « plutôt comme un prolongement de l'espace privé » (Breugnot, 2001 : 13) alors que l'école de la République est interprétée comme un espace public et que l'enfant doit s'y intégrer dans un groupe.

Pendant que certains apprécient d'avoir enfin des programmes (certes régionaux) pour les *Kindergärten* en Allemagne et espèrent une meilleure garantie vers une plus grande transmission des savoirs (rapprochement de l'Allemagne et de la France), le rapprochement français vers l'Allemagne s'effectue de la manière suivante dans le domaine des rythmes de vie : on tente aujourd'hui de mieux tenir compte du rythme de l'enfant et de celui de l'élève dans une école publique. Dans le cadre d'une éducation conçue comme collectiviste, considérant les enfants comme égaux en droit face à l'instruction, les particularismes culturels, sociaux ou individuels sont maintenant davantage pris en considération. Cela est d'ailleurs devenu une nécessité avec la très grande mixité linguistique et culturelle dans les classes où souvent ni enfants ni parents ne maîtrisent ces codes cachés pour connaître une scolarité harmonieuse. L'inspectrice générale Viviane Bouysse réclame depuis plusieurs années de repenser l'aménagement et l'organisation de l'école française, pour permettre à l'enseignant d'être « *plus présent auprès de petits groupes d'enfants* » (...), « *en gros, traiter moins une classe de maternelle comme un collectif que comme un lieu où on a des interactions très personnalisées avec les enfants*<sup>12</sup> ».

### 3. Le primaire, transition douce : *der Ernst des Lebens beginnt gemütlich*

Tous les enfants sur le sol allemand doivent aller à l'école (*Schulpflicht*) et ne peuvent bénéficier de cours à la maison comme en France. Cela concerne également les enfants des réfugiés, dans tous les *Länder*, sauf Berlin.

D'un point de vue organisationnel, le nombre d'heures de cours est plus réduit en Allemagne qu'en France, ce qui laisse plus de temps pour d'autres (apprentissages) - en dehors de l'école. Depuis 2011, les familles moins aisées qui touchent *Hartz IV*<sup>13</sup> peuvent demander des bons d'éducation (*Bildungsgutscheine*) pour payer des cours en école de musique, dans un club de sport, des sorties culturelles ou des repas à la cantine.

Conformément au monde du travail en Allemagne, les cours commencent généralement plus tôt qu'en France, à (7 heures 30 ou 7 heures 40) au Bade-Wurtemberg, par exemple.

Dès le début en *Klasse 1* (équivalent Cours préparatoire), les élèves ont plusieurs enseignants dans une matinée. En revanche, ils les gardent souvent au moins pendant deux ans. Les enfants d'une même classe restent généralement ensemble pendant plusieurs années, voire les quatre années de primaire. En évitant de bousculer les repères et les liens affectifs tous les ans, l'école espère créer une meilleure ambiance et de meilleures chances d'apprentissage.

Chaque Land suit son propre programme scolaire. Les professeurs du primaire n'enseignent pas toutes les disciplines au programme, mais se sont spécialisés dans deux ou trois disciplines, c'est ce qu'on appelle en primaire *Fächerverbünde* (regroupement de disciplines). La polyvalence des enseignants inclut obligatoirement l'une des deux dominantes de l'école primaire, l'allemand ou les mathématiques, des disciplines librement choisies la complètent. C'est ainsi que l'éducation physique et sportive, la musique, les arts plastiques ou les langues, par exemple, ne sont enseignées que par des enseignants volontaires qui ont choisi d'enseigner ces disciplines et qui ont été sélectionnés à cet effet par une *Aufnahmeprüfung*. Pour les langues, par exemple, on exige d'eux l'attestation d'un niveau B2 (autonomie) du Cadre européen de référence en début des études pour l'enseignement, et le niveau C1 (aisance - expérience) à la sortie (*Staatsexamen 1* ou *Master*). Le choix des langues suit davantage la politique linguistique régionale. En Bavière, l'italien ou le tchèque (entre autres langues) peuvent être proposés dès le primaire, à Berlin et au Brandebourg le polonais, et la Sarre est la seule région à avoir imposé le français à tous les élèves en primaire dans le cadre de sa « stratégie France » *Frankreichstrategie*<sup>14</sup>. C'est également la seule région à imposer aux futurs enseignants du primaire de se former obligatoirement au français depuis 2015-16.

Par contre, il n'y a pas d'équivalent des politiques d'enseignement des langues et des cultures d'origines (ELCO<sup>15</sup>) ou de professeurs spécialisés en langues régionales. Dans certains *Länder* cependant, certaines langues sont protégées avec un statut de langue des minorités, comme le sorabe, le frison, voire le danois.

Les enseignants au-dessus de cinquante ans sont généralement fonctionnaires, les plus jeunes de moins en moins. Ils devront souvent se contenter d'un statut d'employé à vie. Les fonctionnaires n'ont pas le droit de faire grève. Les directeurs font acte de candidature avant d'être sélectionnés. Ils bénéficient d'un secrétariat permanent en fonction de la taille de l'école et ont une réelle influence sur le recrutement de nouveaux collègues, parfois même sur l'évaluation et l'avancement de carrière de ceux-ci.

Dans la plupart des établissements (premier et second degré), il est d'usage de pratiquer une sortie entre collègues enseignants (*Lehrerkollegium*). Une telle sortie (*Lehrerausflug*) a souvent lieu lors de la première semaine de classe, par exemple un vendredi où on libère les élèves à onze heures, après quatre cours. Cette sortie sert à intégrer les nouveaux enseignants au sein du *Lehrerkollegium* et à créer de la convivialité, cette notion est très importante. On pense que si l'ambiance est bonne entre enseignants, il y a plus de chances que l'ambiance soit également bonne avec et entre les élèves.

De manière générale, on pratique plus d'enseignements interdisciplinaires en Allemagne, et on mène plus de projets pédagogiques, associant souvent plusieurs enseignants, parfois pendant une semaine réservée à cet effet. C'est la bi- ou trivalence de la formation à l'université ou à la *Pädagogische Hochschule* (école supérieure de pédagogie) qui incite davantage les enseignants à cette façon de faire. Chaque établissement dispose également de deux ou trois jours de congé supplémentaires / mobiles par an (*bewegliche Ferientage*), par exemple, pour compléter les jours libérés de la semaine de carnaval. D'autres manifestations pour tout un établissement sont organisées avec une journée sportive (*Sporttag*), ou une journée de randonnée (*Wandertag*), et caetera. Ce sont autant d'occasions de faire de nouvelles expériences ou de nouveaux apprentissages, souvent inter-âges, mais également de se rencontrer différemment entre élèves et enseignants. Les parents ont une place plus valorisante et plus valorisée au sein des écoles, *die Schule ist Lebensraum* (l'école est un espace de vie). Les parents peuvent participer aux heures de surveillance en bibliothèque, organiser des réunions entre parents, s'investir dans la confection des repas, des projets pédagogiques ou humanitaires, ce qui leur donne autant d'occasions de rencontrer également les camarades de leurs enfants.

Alors que les parents français confient davantage leurs enfants à l'institution scolaire en attendant que celle-ci prenne en charge l'éducation de leurs enfants, « *les parents allemands donnent l'impression de vouloir plus contrôler tout ce qui touche à l'éducation de leurs enfants* » (Durand, 2002 : 27), c'est peut-être un effet du passé historique récent.

Nous avons déjà évoqué le statut différent de l'enfant en Allemagne qui ressemble davantage à un paradis perdu de l'enfance teinté de romantisme. Le rôle de la mère reste central, la famille bourgeoise est encore le modèle de référence, même s'il est de plus en plus implicite. Les enfants à besoins particuliers et ceux avec des handicaps sont scolarisés dans des *Sonderschulen* (littéralement : écoles à part, écoles spéciales), les enfants à potentiel intellectuel élevé peuvent être scolarisés dans des lycées spécifiques<sup>16</sup>, des écoles primaires spécifiques ou dans des classes spécifiques intégrées dans des établissements existants.

Comme l'école allemande se conçoit davantage comme un prolongement de l'espace privé (Breugnot, 2001 : 13), rien d'étonnant alors à ce que les enfants se mettent en pantoufles le matin, bien au-delà du jardin d'enfants, et disposent, dans beaucoup de salles de classe, de coussins et de canapés. Rien d'étonnant à ce que l'on thématise le « vivre ensemble » (un peu trop au goût de certains), à ce que l'on prenne le temps de la découverte d'autres formes d'apprentissage et le temps de sortir de l'espace classe. Dans la plupart des *Länder*, il y a uniquement des évaluations écrites dans le bulletin pendant les deux premières années et les entretiens avec les parents sont obligatoires au moins une fois par an.

Alors que la France connaît des notes par compétences (A, B, C, D) dès le Cours préparatoire, les élèves en Allemagne rencontrent les premières notes chiffrées que vers l'âge de 8 ans, en 3. *Klasse* (CE2), à un moment de leur scolarité où les choses s'accéléraient traditionnellement : car jusqu'en 2012, pour pouvoir s'inscrire en *Gymnasium* (filière longue de l'enseignement secondaire), l'élève devait avoir obtenu un avis favorable par l'école primaire à la fin de *Klasse 4* (CM1). C'est ce qu'on appelait *Grundschul-Empfehlung* ou *Übertrittsempfehlung*. C'était un grand moment de tension. Le système des trois filières dans l'enseignement secondaire de type germanique est certes toujours en vigueur<sup>17</sup>, mais ce sont dorénavant les parents qui décident en dernière instance du type d'établissement qu'ils visent pour leur enfant, cela après avoir suivi un entretien avec l'équipe enseignante et à l'issue d'une prise de contact de l'enfant avec la filière souhaitée pendant trois jours de cours en *Gymnasium* ou *Realschule* (*Probeunterricht*), littéralement cours à l'essai. Mais les trois premières années de fonctionnement du nouveau dispositif ne montrent guère d'amélioration, car il y a encore trop, estime-t-on, d'élèves qui ne sont pas à leur place dans les filières retenues (30-40 % sont en *Gymnasium*).

L'évolution actuelle rapproche l'Allemagne de la France dans le sens où depuis quelques années, on a inventé le concept de *verlässliche Grundschule* (école primaire fiable) qui fait que les élèves - qu'ils aient cours ou non - restent dans l'établissement scolaire jusqu'à une heure fixée à l'avance, par exemple douze heures trente tous les matins. Ceci afin d'éviter que des enfants ne rentrent avec leur clé autour du cou (*Schlüsselkind*) à n'importe quel moment de la matinée et qu'ils soient seuls à la maison. Certains *Länder* comme Berlin ont rallongé la durée du primaire à six années afin de retarder la sélection des élèves - mais sans la mettre en question. Dans tout le pays, les écoles sur toute la journée (*Ganztagschulen*) rencontrent de plus en plus de succès et se rapprochent ainsi du modèle scolaire français.

Mais la France se rapproche également de l'école primaire allemande sur trois points au moins. Tout d'abord, en ayant allégé la charge de travail pour tous les

élèves qui est passé de 26 à 24 heures hebdomadaires. Cela a permis de dégager une marge de manœuvre de deux heures hebdomadaires pour s'occuper de façon plus individualisée des élèves et de leurs besoins de soutien. Ensuite, les nouveaux rythmes scolaires, qui réservent les matinées au travail intellectuel du lundi au vendredi inclus et sans l'interruption du mercredi, rejoignent l'approche allemande qui privilégie la régularité du travail matinal. En dernier lieu, les animations pédagogiques proposées par les villes françaises depuis 2014-15 participent à une plus grande ouverture culturelle, artistique, sportive, un peu dans le sens de la *Bildung* allemande qui ne considère pas que l'école soit l'unique source d'épanouissement. À la place des enseignants que les petits Français côtoient déjà toute la journée, ce sont des éducateurs, des animateurs ou des intervenants spécialisés qui proposent ces activités périscolaires, souvent en binôme Ville/Éducation Nationale. Le point positif est que cela augmente les partenaires de l'école tout en ne perturbant pas l'organisation familiale et sociétale de la gestion des enfants car les Nouvelles Activités Educatives (N.A.E.) se déroulent en principe dans les locaux de l'école et aux heures habituelles de garderie. Pour suivre des cours de tennis par exemple, les élèves en Allemagne se déplacent seuls à pied ou à vélo dans l'après-midi ; en cas d'impossibilité, il faut mobiliser les parents et leur voiture pour ces activités de loisirs. Mais comme le montre la première évaluation de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires de la Ville de Strasbourg (2015), tout ce qui est gratuit n'est pas forcément valorisé, reconnu tout de suite ou compris par tout le monde.

#### 4. Le secondaire : *wo sich die Streu vom Weizen trennt*<sup>18</sup>

L'Allemagne connaît traditionnellement des écoles d'enseignement général (*allgemeinbildende Schulen*) et des écoles professionnalisantes ainsi que les écoles de la seconde chance (*2. Bildungsweg*).

Depuis la réunification, les *Länder* de l'ouest ont opté pour un cycle de huit de années de scolarité secondaire, jusqu'à l'*Abitur* (équivalent du baccalauréat), comme il en était dans les anciens *Länder* de l'Est. C'est ce qu'on appelle le G8 (pour *Gymnasium* 8 ans). Promue d'abord comme une harmonisation européenne nécessaire et une vraie chance pour raccourcir la scolarité des bacheliers allemands, auparavant plus âgés que la moyenne européenne, cette mesure a été abandonnée depuis dans certaines filières ou dans certains *Länder*. Les principales critiques étaient l'alourdissement des programmes et la fatigue des élèves provoqués par cette réduction d'un an, en ne réduisant pas assez les contenus. Comme de plus en plus de bacheliers allemands optent de toute façon pour une 'année sabbatique' après le baccalauréat et 'perdent' donc également une année (du point de

vue d'un cursus scolaire ininterrompu) si l'on raisonne simplement en termes de nombre d'années d'études, le gain d'une année scolaire avant l'*Abitur* n'était pas globalement un bénéfice. Par contre, le bénéfice d'une année civique, d'un travail humanitaire ou d'un séjour à l'étranger est indéniable pour le développement de la personnalité d'un jeune.

La massification de l'école pose le même problème quant à l'adéquation des attentes de la population et des exigences institutionnelles dans les deux pays : *Unter-* et *Überforderung*<sup>19</sup> sont aussi néfastes. Peut-être trop précoce en Allemagne pour certains (surtout pour les garçons), la sélection est au contraire trop tardive en France, avec le système du collège unique jusqu'à quinze ans. Pour des élèves faibles, le système français des cycles en primaire permet (théoriquement) d'avoir un peu plus de temps pour certains apprentissages, et le recul du redoublement en Allemagne va dans le même sens. À l'inverse, pour des élèves plus rapides que la moyenne, Berlin, par exemple, a fini par créer il y a quelques années la filière *Schnellläufer-Gymnasium*<sup>20</sup> : cette filière de « course rapide » permet à des élèves d'accéder à l'*Abitur* un an avant les autres bacheliers (donc en onze années). En France, un premier cursus d'une scolarité secondaire en six ans vers le Baccalauréat vient de recevoir l'aval des autorités<sup>21</sup>.

Restons un instant sur la question de l'individualisation de l'enseignement. En Allemagne, les trois filières avec des objectifs différents et des exigences différentes devraient permettre de trouver la bonne voie pour chacun. Les élèves plus faibles sont scolarisés en *Sonderschule* (école ou filière à part), les élèves précoces dans des établissements spécifiques ou des filières spécialisées. Comme nous l'avons montré plus haut, les élèves à quotient intellectuel élevé trouvent plus d'opportunités en Allemagne pour une scolarisation différenciée. Cela étant dit, on ne peut pas scolariser son enfant chez soi, ni faire une scolarité par correspondance du type de celles offertes par le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) en France. Dans l'interprétation allemande en effet, la culture d'apprentissage et d'enseignement ne saurait être réduite à sa dimension de transmission de connaissances, il y faut nécessairement un environnement (une classe, des enseignants) et/ou des situations extra-scolaires stimulantes pour qu'il y ait apprentissage. Que ce soit en jardin d'éveil, *Babyschwimmen* ou *Kinder-Uni* (université pour les enfants), l'apprentissage se construit à l'intérieur d'une communauté.

Comme la taille des établissements est plus petite en Allemagne, ils sont mieux répartis sur le territoire. Les jeunes résident donc généralement au domicile familial jusqu'au Baccalauréat, le recours à des hébergements en internat étant limité à des situations particulières.

L'idée principale selon laquelle toute personne en Allemagne est susceptible de trouver sa place dans la société se reflète dans le système dual qui propose des formations en apprentissage plus pratiques, valorisantes et rémunérées pour une partie du public scolaire. De fait, le chômage des jeunes y est nettement moins élevé qu'en France. Ce sont les processus d'apprentissage qui constituent davantage le fondement de l'enseignement que les résultats quantitativement mesurables (en notes chiffrées) de France où dans les filières de Baccalauréat professionnel, créées par Jean-Pierre Chevènement en 1985, environ 80 % des élèves actuels ont un an de retard et où l'orientation se fait trop souvent par l'échec et non par le choix. C'est ce que Dominique Frischer (1990) avait critiqué dans le titre donné au chapitre V de son livre il y a déjà vingt-cinq ans : « *La clef de voûte du mal français : son système de formation* ». Une co-qualification franco-allemande initiée en 2014 dans l'académie de Strasbourg et le Bade-Wurtemberg tente d'y remédier en proposant des cours en tandem, des binômes partageant un même domaine de formation (DNA 24.1.2015). Le dispositif s'appelle *Azubi-BacPro* (*Azubi* pour *Auszubildender*, jeune en formation).

À partir d'une étude comparative (Wallenhorst, 2013), nous allons consacrer quelques lignes à la place de l'école dans la vie d'un jeune, à ses rapports avec les enseignants et avec les autres élèves.

L'étude en question apportait un regard de lycéens sur leurs expériences scolaires respectives dans l'autre pays, dans le cadre du programme d'échanges Voltaire. D'emblée, il est significatif que 70% des élèves allemands du programme pratiquent un instrument de musique contre 40% en France. Les Français découvrent que dans d'autres pays, l'école est une partie de la vie d'un jeune, mais pas la seule. Nathanaël Wallenhorst parle pour la France de « la forte fonction symbolique de l'école, la violence du système scolaire, le sanctuaire à l'abri de la vraie vie qu'est l'institution éducative » (p.34). Et il poursuit:

*Comme, durant les six mois à l'étranger, le travail scolaire perd le caractère central qu'il avait en France, une telle expérience, bien que valorisée car vécue dans une langue étrangère, est perçue comme une expérience « extra-scolaire ». Et celle-ci ne va pas dans le sens d'une amélioration directe des résultats scolaires. Les adolescents allemands, en revanche, sont plus favorables à ce type d'expérience favorisant leur Bildung.* (Wallenhorst, 2013: 174)

Alors que la tâche principale des élèves français est celle de « l'écoute », celle des Allemands consiste à comprendre: « *Ainsi pour les premiers, le silence est souhaité tandis que pour les seconds, il est indispensable de parler, questionner.* » (Wallenhorst, 2013: 53). Un élève dira alors (p.54): « *En Allemagne, ils travaillent*

plus 'avec la tête' qu'avec 'les cahiers' », et Wallenhorst en déduit un « rapport plus personnalisé à la connaissance » (ibidem) où on accumule peut-être moins de connaissances, mais où l'on retient mieux ce qui est appris.

Cela explique également pourquoi les élèves allemands aiment généralement bien participer pendant le cours : « *Ainsi la logique de 'frime' (...) n'existe pas en Allemagne où on ne retrouve pas cette opposition entre 'collabos' et 'bouffons'* » (p.54). Les différences sont également importantes au niveau de l'enseignement des langues. Les Français constatent sur place que le niveau en langues étrangères est plus élevé en Allemagne (p.68), mais découvrent aussi que les jeunes Allemands lisent souvent des livres personnels dans des langues étrangères (p.77), par intérêt pour ces langues (!). On admet communément en France une « gêne à l'oral » non seulement par rapport à l'enseignant (p.77), mais également vis-à-vis des camarades. Doublé de l'idéologie selon laquelle il n'est pas „chic“ de participer en cours (de toutes façons), on se retranche en cours de langue vivante derrière l'écrit à qui on attribue une « fonction sécurisante » (ibidem). A méditer vraiment.

## 5. La culture de l'éducation-formation dans les deux pays

Pour les étudiants français, l'accès à l'université ressemble à un changement de paradigme et se solde par plus de 50 % d'abandons de la filière ou des études tout court dès la première année. Le passage d'un système scolaire très contraignant et encadré à un système avec plus de liberté et de choix, mais également de responsabilités, basé plus largement sur un apprentissage/enseignement qui compte sur la motivation intrinsèque des étudiants et non sur des sanctions, ne réussit pas à tout le monde. Les Allemands - sélectionnés depuis plusieurs années dans une filière menant au Baccalauréat général<sup>22</sup>, ont l'avantage d'être mieux préparés : ils ont depuis plus longtemps l'habitude de devoir présenter des projets devant un groupe - y compris en langue étrangère - et se posent depuis l'âge du *Kindergarten* (jardin d'enfants) les questions : « Qu'est-ce que je veux ? Que puis-je faire ? » Ils ont pu plus amplement expérimenter les considérations suivantes : « Est-ce que ce type d'études ou de métier correspond à ma personnalité, à mes goûts pour tel ou tel loisir, etc. ? » Contrairement à la France où l'on fait d'abord des études pour atteindre un niveau (« bac + 2 », « bac + 3 », etc.), les étudiants allemands doivent se projeter plus tôt dans une perspective de métier ou de pratique future du métier. C'est ainsi que la traditionnelle décision de « devenir enseignant ou non » est encore en vigueur dans plusieurs *Länder* dès la première inscription à l'université avec un cursus spécifique. Pour d'autres, un *Bachelor* (équivalent Licence L3) fournit environ 80% des points ECTS et doit être complété par un Premier Examen d'Etat. Suit une période de 18 à 24 mois de stage d'enseignement rémunéré avec



une ou deux classes à charge et des formations professionnalisantes dans un Centre de formation (*Lehrerseminar*). Comme dans beaucoup d'autres filières universitaires, les stages exigés sont plus nombreux, plus variés et répartis sur toutes les années d'études de *Lehramt* (études qui mènent au professorat) en Allemagne qu'en France où les étudiants - dans le pire des cas - ne sont devant une classe qu'en formation de Master 2 (lors de la cinquième année après le Baccalauréat).

La période des études en France est souvent considérée comme la période où on suit des cours du lundi au vendredi dans la grande ville régionale avant de rentrer le (week-end) chez ses parents, voire celle où l'on fait quotidiennement la navette entre le domicile parental et l'université. Les étudiants allemands adoptent plus massivement leur ville d'études dans le sens où ils s'y installent sur plusieurs années<sup>23</sup>. De ce fait, ils profitent de leur *Studentenzeit* (période d'études), qui va de pair avec un véritable statut personnel et une vie sociale et culturelle qui tourne autour des études : *Einführungswoche*, *Uniorchester*, *Theatergruppe der Universität*, *Semesterfete*, *ASTA*, *Hochschulsport*, *Schreibwerkstatt...*<sup>24</sup>.

Il y a bien des façons de perfectionner sa *Bildung* à l'université - à condition d'y avoir été préparé par le système scolaire. L'accès au Baccalauréat à un âge plus avancé ou après une première formation duale (2. *Bildungsweg*) est d'autant plus possible que les cours du soir sont plébiscités : des cours à la *Volkshochschule* (université populaire), des séminaires de week-end proposés par des Fondations culturelles, politiques ou parfois religieuses, contribuent à cette philosophie du *lebenslanges Lernen*, de cet apprentissage tout au long de la vie.

En France, on connaît souvent trois aspects de l'Allemagne : après « l'Allemagne prussienne », c'est surtout « l'Allemagne nazie » qui est connue et dans un passé plus récent, « l'Allemagne du miracle économique » (Durand, 2004 : 8). Mais l'année 2014-15 a apporté la déception de l'ego allemand à travers l'expérience de l'aéroport de Berlin, l'année 2015 une autre par le scandale du truquage des logiciels dans l'industrie automobile. Deux fondamentaux se sont écroulés, la fiabilité, *Verlässlichkeit*, et le travail bien fait, qu'on aimait tant attribuer aux Allemands. Cela étant dit, la représentation que l'on se fait d'un autre pays n'est jamais figée, et depuis le début de l'année 2015, l'Allemagne montre encore une autre image : celle de l'accueil de plus d'un million de réfugiés, celle d'une population soucieuse de se mobiliser, d'héberger des inconnus au sein de maisons privées, de faciliter l'accès à la langue par une intégration plus directe chez des particuliers. Peut-être commence-t-on vraiment cette fois-ci par la *Bildung* : c'est ainsi que la Sarre intègre les réfugiés mineurs dans des écoles dès le lendemain de leur enregistrement sur le sol du *Land*, qu'elle les incite à fréquenter un *Turn- ou Sportverein* (club sportif) ou un club de football. Il est même prévu de faire

bénéficier les réfugiés qui maîtrisent le français de dispositifs de formation professionnelle transfrontalière : la formation professionnelle en France, l'entreprise en Allemagne<sup>25</sup>. Voilà une façon intelligente de répondre aux défis qui se posent.

## Bibliographie

- Breugnot, J. 2001. « L'institution scolaire en France et en Allemagne : différences et proximités ». In : *Les Langues modernes* 3/2001, 13-20.
- Dernières Nouvelles d'Alsace*, 24.1.2015, « La plus-value allemande », article de J.F.C., p. 15.
- Dumont, L. 1991. *Homo aequalis, II : L'idéologie allemande France-Allemagne et retour*. Paris : Gallimard.
- Durand, B. 2002. *Cousins par alliance. Les Allemands en notre miroir*. Paris : Autrement frontières.
- Dussap-Köhler, A. 2002. « L'école primaire en France et en Allemagne : quelles valeurs ? Regards croisés ». OFAJ / DFJW. Textes de travail  
<http://www.tele-tandem.org/doclies/annedussapregards/annedussapregards3.html> [Consulté le 2/2/2016].
- Frischer, D. 1990. *La France vue d'en face. L'image de la France analysée et jugée par des étrangers*. Paris : Robert Laffont.
- Geiger-Jaillet, A. 2010. « Préscolarisation en Allemagne ». In : Jeu et poids de l'héritage culturel, Rayna, S. & Brougère, G. (éds). *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon: INRP, 76-112.
- Kany, W., Schöler, H. 2007. *Fokus : Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*, Berlin : Cornelsen.
- Stephan, R. 1990. « Education ». In : Leenhardt, J., Picht, R. *Au Jardin des Malentendus*. Paris : Actes Sud, 296-301.
- Vaniscotte, F. 2001. « Une comparaison européenne des structures et des contenus ». In : J.C. Ruano-B., (éd.). *Eduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Paris : Editions Sciences Humaines, p. 403-409.
- Ville de Strasbourg. 2015. « *Evaluation de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires* ». Communication au Conseil Municipal mai 2015. (<http://www.strasbourg.eu/de/vie-quotidienne/enfance-education/enfant-scolarise/les-rythmes-scolaires/evaluation-reforme-rythmes-scolaires> ). [Consulté le 2/2/2016].
- Saarland, Staatskanzlei (21.1.2014) *Eckpunkte einer Frankreichstrategie*. (38 pages en ligne) [http://www.saarland.de/dokumente/res\\_stk/D\\_Eckpunkte\\_Frankreich-Strategie\\_210114.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/res_stk/D_Eckpunkte_Frankreich-Strategie_210114.pdf) . [Consulté le 2/2/2016].
- Schomacher, H. 2001. „Bildung - Erziehung - Betreuung am Beispiel der école maternelle“. In : Colberg-Schrader, H. & Oberhuemer, P.(éds.): *Aufwachsen von Kindern. Private und öffentliche Verantwortung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 129-140.
- Wallenhorst, N. 2013. *L'école en France et en Allemagne. Regards de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*, Berne: Peter Lang.
- Zeit Online* du 7/11/2013 « Immer mehr Frauen bleiben in Deutschland kinderlos. » ZEIT ONLINE, AFP. <http://www.zeit.de/gesellschaft/familie/2013-11/geburten-in-deutschland> [Consulté le 2/2/2016].

## Notes

1. <http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html>
2. Nous parlons du *Kindergarten* en général (littéralement jardin d'enfants), en ne distinguant pas les différentes formes: *Kinderkrippe*, *Kinderhort* (crèches), *Kindertagesstätte*

(halte-garderie de jour), *Kindergarten*, *Waldkindergarten* (jardin d'enfants en forêt), *Kinderladen*, *Kinderhaus* (maison d'enfants), etc.

3. Article 6 de la Loi fondamentale, paragraphe (2) « *Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.* »

4. [http://www.statistikportal.de/statistik-portal/kita\\_regional.pdf](http://www.statistikportal.de/statistik-portal/kita_regional.pdf)

5. L'Allemagne de l'Est avait pour habitude de confier les jeunes enfants à des crèches gérées par l'Etat afin que les deux parents du couple puissent travailler. Après la réunification, c'est davantage le modèle de l'ouest qui s'est largement répandu et la natalité a chuté.

6. Source : chiffres du Statistisches Bundesamt. Publié dans *Zeit Online* du 7/11/2013.

7. § 24 SGB VIII (*Kinder- und Jugendhilfe*), [http://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/\\_24.html](http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_24.html)

8. <http://www.kitaplatz-rechtsanspruch.net/#hat>

9. Le programme national *Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration* a produit des résultats intéressants et préparé le lancement du programme *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* en janvier 2016.

10. Statistisches Bundesamt Pressemitteilung Nr. 368 vom 01.10.2015, [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/10/PD15\\_368\\_225.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/10/PD15_368_225.html)

11. <http://www.fruehe-chancen.de/themen/kinderbetreuung-international/deutschland-im-vergleich/>

12. Interview avec l'inspectrice générale Viviane Bouysse lors de la 12e université d'automne du SNUipp-FSU le 12/11/2012. Vidéo disponible sur <http://www.snuipp.fr/Viviane-Bouysse-a-l-ecole-de-la>

13. La loi *Hartz IV* fusionne depuis 2005 l'aide sociale avec les allocations-chômage de longue durée dans l'objectif de rendre plus efficace la politique du marché du travail.

14. [http://www.saarland.de/dokumente/res\\_stk/D\\_Eckpunkte\\_Frankreich-Strategie\\_210114.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/res_stk/D_Eckpunkte_Frankreich-Strategie_210114.pdf)

15. Enseignement de langues et cultures d'origine

16. Il existe au moins un *Gymnasium für Hochbegabte* par *Land*, souvent avec internat. En primaire, par district (*Schulbezirk*), on trouve au moins une section *Hochbegabtenzweig* à l'intérieur des écoles primaires.

17. *Hauptschule/ Mittelschule, Realschule/ Gesamtschule, Gymnasium* selon les *Länder*.

18. littéralement : séparer le bon grain de l'ivraie

19. *Unterforderung* - on ne demande pas assez à un enfant, il va donc s'ennuyer en cours. *Überforderung* : on demande trop d'effort (intellectuel) à un élève que celui-ci n'est pas en mesure de fournir.

20. <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/schnelllaeufer-machen-ein-jahr-eher-abitur--die-nachfrage-sank-in-den-vergangenen-jahren--nun-wurde-das-modell-reformiert-schneller-zum-ziel,10810590,10771240.html>

21. Il s'agit de la cité scolaire Carnot à Dijon qui propose un bac en 6 ans aux meilleurs élèves de 6e (source AEF du 13/1/2016 et quotidien « Education et Jeunesse » du 19-21 janvier 2016).

22. 30 à 40% des élèves d'une classe d'âge.

23. Il y a certes deux semestres dans une année, mais le travail d'un étudiant ne se limite pas aux seules semaines de cours (*Vorlesungszeit*). Bien plus qu'en France, il y a des examens à préparer, des mini-projets à rendre tout au long des 12 mois d'une année.

24. Semaine ouverte, orchestre universitaire et troupe théâtrale, fête de fin de semestre, ASTA (organisation des étudiants élus), sport universitaire, ateliers d'écriture.

25. Présentation de la plénipotentiaire Helma Kuhn-Theis (*saarländische Bevollmächtigte für Europa-Angelegenheiten*) le 18.11.2015 à Bruxelles.